Nr. 3 Bromberg, den 1. November 1931. Jahrgang 12.

# Deutsche Schulzeitung in Polen

Herausgegeben vom Landesverband deutscher Lehrer und Lehrerinnen in Polen.

Verantwortlicher Redakteur: Fritz Hopp, Bromberg, für die Anzeigen: Marta Gutowsky, Bromberg.

Verlag: W. Johne's Buchhandl., Inh. „Legut“, Spółdz. z o. o., Bydgoszcz, Plac Wolności 1. Nachdruck m. Quellenangabe gestattet.



**„Der Verlust der Muttersprache bedeutet Aufgabe des eigenen Volkstums und Einfügung in die Geisteswelt eines anderen.“**
Richard Alschner.

## „Sprecherziehung.“

(Zur Pädagogischen Tagung des „Deutschen Schulvereins in Polen“ am 31. 10. und 1. 11. 1931 in Bromberg.)

Schon wieder „Sprecherziehung“? Stand dieses Thema nicht schon einmal im Mittelpunkt einer „Schulvereins-Tagung“? Verlangen nicht auch andere wichtige methodische und pädagogische Fragen unserer deutschen Schularbeit in Polen dringend nach einer gemeinschaftlichen Besprechung? (Z. B. die Frage des Schulgesanges und der gesamten Musikpädagogik?)

Dieser oder jener mag im ersten Augenblick zu solchen Feststellungen gekommen sein. Bei einigem Nachdenken wird er das Vorhaben der Tagungs-Veranstalter begreifen und billigen müssen.

Die Sprach- und Sprecherziehung steht heute im Vordergrund der pädagogischen Wissenschaft und Praxis aller Kulturvölker. Das ist kein Zufall. Wir leben, geistesgeschichtlich gesehen, in einer Zeit des „Überganges“. Auf allen Lebensgebieten will ein Neues werden, das sich mit dem Alten und Überkommenen auseinandersetzen muß.

Zeiten des „Überganges“ sind immer Zeiten der inneren Not. In ihnen beginnt jedesmal die Sprache, als das wirksamste Mittel geistiger Auseinandersetzung und Verbindung, ihre vertiefte Bedeutung zu entfalten. Man denke nur an Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ im Jahre 1808, die den deutschen Menschen eindringlich auch vor „sprachliche Entscheidungen“ stellte.

*

Wir sind deutsche Lehrer in Polen. Uns drängt nicht nur der „Geist der Zeit“ zu einer neuen Auseinandersetzung mit dem Wesen der Sprache und mit den Gegebenheiten des Sprachunterrichts und der Unterrichtssprache, mehr noch zwingt uns unsere schicksalhafte Verbundenheit mit einer sog. „nationalen Minderheit“ zur gesteigerten Aufmerksamkeit gegenüber allen sprachphilosophischen und sprachpädagogischen Fragen, Tatsachen und Erfahrungen. Ihnen darf kein deutscher Lehrer in Polen aus dem Wege gehen, auch der Mathematik-, Zeichen- und Turnlehrer nicht. Die „muttersprachliche“ Bildung muß bei uns Aufgabe jedes deutschen Lehrers sein, ohne Ansehen der „Qualifikation“ und des „Faches“. Der übermächtige Einbruch einer artfremden Kulturwelt in unsere Schule (Polnische Sprache, Geschichte und Landeskunde) hat unseren „Deutschunterricht“ auf 2—3 Wochenstunden zurückgedrängt. Ein Deutschunterricht als „Fach“ wird so höchst fragwürdig. Er muß bei uns zum „Prinzip“ erhoben werden, das alle Unterrichtsstunden durchdringt, auch die polenkundlichen und technischen.

Unsere eigenartigen und besonders schwierigen Schulverhältnisse verlangen von uns die Herausarbeitung eines neuen Unterrichtsverfahrens. Mit dem überlieferten Gewohnheitsbetrieb im Sprachunterricht ist bei uns nichts zu erreichen. Leitfadensprache, Kunstkatechese, unentwegtes Grammatisieren, Sprachübungen an lebensfremden Sprachbeispielen müssen auch dem willigsten Schüler die „Muttersprache“ verleiden. Und hat sich die tote „Schulsprache“ nicht oft als ein Feind des Auslandsdeutschtums erwiesen?? — Wir müssen im Sprech- und Sprachunterricht den natürlichen Weg gehen, den Weg der Mutterschule und den Weg der Lebensschule. Dort steht die Sache, die Lebens- und Tatsache, im Mittelpunkt, die Sprache läuft nebenher. Wir werden die Sprache der Schüler hervorlocken, ihre Sprechkraft entfalten, wenn es uns gelingt, in allen Unterrichtsfächern die Schüler sachlich anzuregen. Die wenigen „Deutschstunden“ mögen u. a. der Sprechübung i. e. S. dienen, z. B. dem fröhlichen Exerzieren in sprachlichen Wendungen, wie es uns Alschner in seinen prächtigen Büchern gezeigt hat. Freilich, der Besitz und die angemessene Beherrschung der Muttersprache darf uns als Ziel der Sprecherziehung nicht genügen. Hinzukommen muß noch der Glaube an die Hochwertigkeit unserer Volkssprache. Aus diesem Glauben erst entspringt der nationale Kulturwille, auf den es uns ankommt. Darum müssen wir schon unseren 12—14jährigen Volksschülern von dem Leben unserer Muttersprache erzählen (sog. „Wortgeschichten“), von ihrem starken Eindringen in die slawische Sprachwelt, von ihrer Weltgeltung in der Gegenwart.

*

Wir freuen uns auf die beiden „Bromberger Tage“, auf die persönliche Berührung mit Meistern deutscher Sprecherziehung. Aber diese Freude kann nicht ganz rein sein, sie wird getrübt durch das Gedenken an jene 20 000 deutschen Kinder in Polen, die eine artfremde Schule sprachlich „verhunzt“, in der natürlichen Sprachentfaltung, die allein aus der Ursprünglichkeit der Muttersprache kommen kann, hemmt. Die „deutschen“ Niederschriften dieser sprachlichen „Zwitter“ sind eine erschütternde Anklage der „Sprachenpolitik“. (halzy = Hause, wysyn = wissen, zajn = sein, chogka = Roggen, wiligi = pflücken, pazjoseist = Passionszeit usw.)

# Die deutsche Dichtung in der Volksschule.

Dr. Edwin Tauscher.

Alle Bildung vollzieht sich in der Auseinandersetzung zwischen Ich und Gegenstand, ist ein Hineinwachsen des Subjekts in die Welt des objektiven Geistes: dies hatten wir eingangs der „Didaktischen Grundlegung“ festgestellt. Der dem Ich gegenüberstehende Gegenstand, dem wir im folgenden unsere Aufmerksamkeit widmen wollen, ist die Deutsche Dichtung, eine der wundervollsten Objektivationen deutschen und menschlichen Geistes überhaupt. Zu Recht besteht der Ehrentitel des deutschen Volkes als des Volkes der Dichter und Denker. Das verpflichtet uns auch beim Suchen von Wegen, die unsere Jugend in dieses erhabene Geistesgut hineinführen soll. Dieser Weg muß zunächst vom Gegenstand aus gesucht werden, dann hin zum Kinde führen und schließlich das Gegenwärtige in Beleuchtung setzen zum Vergangenen. Gegenstandstheoretische, seelenkundliche und geschichtliche Überlegungen werden also notwendig sein, um den rechten Weg in die deutsche Dichtung zu finden. Beginnen wir mit gegenstandstheoretischen Überlegungen!

Gegenstandstheoretische Überlegungen wollen darlegen, „was aus der Natur des Gegenstandes, also a priori in betreff dieses Gegenstandes erkannt werden kann“, sie wollen die dem jeweiligen Stoffe eigentümliche Wesensart herausstellen, eindringen in seine Eigengesetzlichkeit, seine „Struktur“ und — mit dem Blick auf das Pädagogische — seinen Bildungswert erkennen[1]). Dichtungen sind ästhetische Gebilde. Ihre Eigengesetzlichkeit ergründen wollen, heißt darum nach der Eigenart ästhetischer Gebilde, nach dem Wesen des Ästhetischen überhaupt fragen. Eine doppelte Möglichkeit ergibt sich hierbei: einmal kann man das Erleben ins Auge fassen, das zur ästhetischen Schöpfung führt (ästhetisches Werterlebnis), zum andern kann diese Schöpfung selbst betrachtet werden (ästhetisches Wertgebilde)[2]).

Über das Erleben, aus dem das Kunstwerk der Dichtung geboren wird, haben Dichter sich mehrfach geäußert. Ihre Antworten weisen fast immer ins Unbewußte. Einem Rausch, einem Nachtwandeln, einer Vision gleiche das Dichten (Goethe, Hebbel), wie Tränen und Träume kommen die Verse (Heine, Flaischlen). Nicht in Verstandesbegriffen, sondern in „Gefühlsvorstellungen“ denke der Dichter (Dehmel); „ein tiefes Herzaufleuchten“ flamme in jedem Gedichte (Liliencron). Zum „Seher des allmächtigen Lebens“ werde der Dichter, „die Vision mache ihn zum Seher, zum Propheten, zum Dichter“ (Jungnickel). Nichts „Gemachtes“ sind Gedichte, sondern „Silhouetten seines Herzens“, Empfindung und Form „verschmelzen die Stunde wahrer Begeisterung miteinander“ (Hebbel). Aus dem Heidelberger Sommer 1836 stammt jenes Hebbelsche Gedicht, das uns vom Werterleben und auch vom Wertgebilde her beispielhaft das Wesen des Ästhetischen erschließen soll:

Nachtlied.

Quellende, schwellende Nacht,
voll von Lichtern und Sternen;
in den ewigen Fernen,
sage, was ist da erwacht?

Herz in der Brust wird beengt,
steigendes, neigendes Leben,
riesenhaft fühle ich's weben,
welches das meine verdrängt.

Schlaf, da nahst du dich leis,
wie dem Kinde die Amme,
und um die dürftige Flamme
ziehst du den schützenden Kreis.

An einem Sommerabend des Jahres 1836 hat Hebbel den Königsstuhl erstiegen, der die Stadt Heidelberg um 450 Meter überragt. Er steht auf dem „80 Fuß hohen“ Turme und genießt die herrliche Aussicht, die sich ihm bietet: tief unten im Tale zwängt sich der Neckar durch die waldbekränzten Berge und rauscht sein altes Lied; über menschliche Siedlungen und Bergeshöhen hinweg schweift sein Blick in die Rheinebene. Spätabend ist's! Leise zieht die Nacht herauf; die Sterne blitzen auf in unendlichen Fernen. Was bedeutet der Mensch in diesem unendlichen Kosmos! Will nicht dieses Gefühl der Ohnmacht gegenüber dem Gewaltigen, des Vergänglichen gegenüber dem Ewigen, des Begrenzten gegenüber dem Unendlichen ihn fast erdrücken? Da erscheint ihm der Schlaf, über den er so oft nachgedacht hat, als Erlöser aus dieser Zwiespältigkeit. Im Schlafe verliert der Mensch das Bewußtsein dieses Zwiespaltes, fühlt er sich kosmisch verbunden mit dem All, gewinnt er wieder Kraft, sein begrenztes Dasein aufs neue zu wagen.

Ein starkes Erlebnis wühlt des Dichters Seele auf. Ein zunächst noch ungeklärtes, gefühlsartiges Ergriffensein überkommt ihn, ein Totalgefühl füllt ihn aus. „Das mit diesem Bewußtseinsakt verbundene Evidenzerlebnis ist das ichbestimmte Aktgefühl, ist das Gefühl des von der Ganzheit des Aktes Durchdrungenseins. Der primäre Charakter aller Aktvollzüge ist also ein allesumfassendes (oder — in dem neuen Sinn des Wortes — emotionales) Zuständlichkeitserlebnis, bei dem das Emotionale die Gesamtqualität des Gegenwartsbewußtseins darstellt, welches wir, um mit Krueger zu sprechen, als „bewußtseinserfüllende Breite“ erleben[1]).“

Solch gefühlsgesättigtes Erleben, das ganzheitlich die Seele erfüllt, ringt nach Ausdruck. In der „Aktualgenese“ — hier im Sichformen des Gedichtes — spalten sich deutlich Gedanken aus diffuser Gefühlsgerichtetheit ab, bleiben aber „mehr oder weniger innig in Emotionales eingebettet, das die „Lücken“ sozusagen des gesamten Erlebnisbestandes erfüllt und für alles sich etwa Abhebende den gemeinsamen „Hintergrund“ bildet[2]).“ Gefühl und sprachlicher Ausdruck vermählen sich so zur Einheit des Kunstwerkes. „Gefühl ist das unmittelbar von innen heraus wirkende Leben; die Kraft, es zu begrenzen und darzustellen, macht den lyrischen Dichter“ (Hebbel, Tagebuch I, 111). So ist das Eigenartige des schöpferischen ästhetischen Erlebens die Umprägung gefühlsartigen Ergriffenseins in angemessenem Ausdruck, die Formwerdung seelischen Erlebens. Für den Künstler ist diese Formwerdung zugleich Befreien und Entbinden, Ichausdruck und Bekenntnis, „Bruchstücke einer großen Konfession“, wie Goethe sagt, von dem wir auch das Wort besitzen: „Was ich weiß, kann jeder wissen, mein Herz habe ich für mich allein.“

„Es ist kein Zufall, daß in der deutschen Lyrik so oft der Gegensatz zwischen Ich und „Welt“ betont wird . . . Der Deutsche sucht die Natur, um die „Welt“ zu fliehen, um sein Ich zu finden . . . Romanische Gedichte kann man sozusagen von außen verstehen, die deutschen nur, wenn man sich ganz in das Ich des Dichters hineinlebt, ganz aus seiner Subjektivität heraus fühlt. Daher das „Unverständliche“ deutscher Lyrik, das Romanen ihr oft vorwerfen, das Aufsuchen einsamer Sonderpfade, die nur derjenige findet, der gewillt ist, dem Dichter sich zu verschreiben[3]).“

Auch Hebbel war eine von den Dichternaturen, die Sonderpfade gingen. Auch sein „Nachtlied“ beweist es. Sein grüblerischer Tiefsinn blieb nicht am Naturbilde hängen, er verlegte sein Ich in die Natur. Sein begrenztes Dasein wurde ihm zu einem Teil des unbegrenzten Alls, aus dem es im Schlafe verbunden neue Wirkenskräfte gewinnt. Aufgabe aller Kunst ist die Darstellung des Lebens, d. h. die Veranschaulichung des Unendlichen in der singulären Erscheinung“ (Tagebuch I, 126). Über die Erfahrung hinausgehende Gedanken formen sich ihm, Weltanschauung, Metaphysik hebt an. Bedeutete ihm das künstlerische Schaffen an sich schon Daseinserhöhung, so erst recht die Formung weltanschaulicher Gedanken auch in seinen Gedichten. Jene letzten Werte, um die denkend erfaßtes Dasein sich rankt, flossen ihm — und wie vielen Dichtern

[1]) Vgl. hierzu Wagner, Angewandte Psychologie. In: Saupe, Einführung in die neuere Psychologie. S. 188. Osterwieck 1927, Zickfeldt. (Psychologie des Bildungsgutes.)

[2]) Vgl. hierzu auch die ausgezeichnete Arbeit von Neumuth, Zur Problematik der Gedichtsbehandlung. Zeitschrift „Neue Bahnen“ 1929, S. 290 ff. Ferner Müller-Freienfels, Ästhetik. In: Schnaß, Einführung in die Philosophie. S. 274 bis 308, bes. S. 288 ff. Osterwieck, Zickfeldt.

[1]) Odebrecht, Gefühl und Ganzheit. Der Ideengehalt der Psychologie Felix Kruegers. S. 13. Berlin 1929, Junker & Dünnhaupt.

[2]) Felix Krueger, Das Wesen der Gefühle. S. 21. Leipzig 1928, Akad. Verlagsgesellschaft.

[3]) Müller-Freienfels, Psychologie des deutschen Menschen und seiner Kultur. S. 133. München o. J., Beck.

und Denkern! — aus seiner Weltanschauung, die hinter den Zwiespältigkeiten des Lebens ein letztes Ordnendes sucht. So wurde ihm das ästhetische Erlebnis „zur Harmonisierung der Seele“, so spricht — wie aus jedem echten Kunstwerk — auch aus seinen Schöpfungen ein letzter Formwille, eine „Selbstverwirklichung des absoluten Wertes“ (Joh. Volkelt). So wird uns Menschen, die wir dann dem Kunstwerk gegenüberstehen, „immer von neuem ergreifend zum Erlebnis gebracht, wie die gestaltende Kraft der Seele dem Augenblick Dauer verleiht“, daß wir „die Ehrfurcht nicht verlieren vor der erhaltenden, der schöpferischen Urkraft, die unseres Glaubens von Ewigkeit zu Ewigkeit das allumfassende Ganze durchwaltet... Wer irgend lebendig, sei es nur durch die symbolischen Gebilde der Kunst aus den letzten Höhen und Tiefen einen Hauch verspürt, der ahnt zugleich mit übervernünftiger Gewißheit, daß der Formwille des Absoluten auch in dem Schwachen und scheinbar Kleinen, daß er in allem Wirklichen mächtig ist“ [1]).

Bis zur Höhe metaphysischen Gedankenfluges führte uns die gegenstandstheoretische Betrachtung des ästhetischen Werterlebnisses, vom gestaltenden Künstler aus geschaut. Wie aber gestaltet sich ästhetisches Erleben im aufnehmenden Menschen? Knüpfen wir wieder an an Hebbels „Nachtlied“! Wir lassen das Gedicht auf uns wirken, lesend, verweilend, schauend, mitfühlend, mitgestaltend, als ob wir aus dem gleichen Erlebnis heraus die Worte noch einmal formen sollten. Wir erkennen das innige Wechselverhältnis zwischen Stoff, Gehalt und Form. „Der Stoff wird als sprachgewordenes Leben aufgenommen; der Gehalt wird als gestaltender Gedanke, d. h. in seiner dichterischen Auswirkung, in seiner das Gedicht durchsetzenden Kraft erfühlt; die Formen erscheinen als Mittel zur künstlerischen Sprachfassung des Inhalts [2]).“ Unser ganzes Ich mit seinem Fühlen, Denken und Wollen ergreift Besitz vom Gedichte, nachschaffend nur können wir es in seinem Gehalte begreifen. So ist das ästhetische Erleben des genießenden Menschen ein aktives Ergreifen, ein Mitgestalten, Nachgestalten des Kunstwerkes, noch einmal künstlerische Zeugung (Produktivität in der Reproduktion) [3]).

So ergibt eine gegenstandstheoretische Betrachtung des ästhetischen Erlebens für den Schaffenden wie für den Aufnehmenden das gleiche: das schöpferische Dabeisein, das Wertgestalten als bestimmenden Faktor.

Unsere gegenstandstheoretische Fragestellung sollte aber, wie wir eingangs bemerkten, noch von einer anderen Seite her das Wesen des Ästhetischen erschließen, von der Dichtung selbst, also vom ästhetischen Wertgebilde. Dabei erhebt sich die Frage: Wie kommt es, daß Kunstwerke zu ästhetischen Erlebnissen führen können? Hebbels „Nachtlied“ mag uns auch bei ihrer Beantwortung Hilfe leisten. Die Besteigung des Königstuhles, der Anblick des gestirnten Himmels von dort oben waren die äußeren Veranlassungen zur Abfassung des Gedichtes. Aber diese äußeren Erlebnisse, die andere vor und nach dem Dichter ebenso hatten, wühlten seine Gefühlswelt auf und diese Gefühls-Erlebnisganzheit, dieses gefühlsmäßige „dispositionelle Total“ findet ihren Ausdruck, ihre Vergegenständlichung im „Nachtlied“, das nun eben gefühlsdurchtränkt zu uns spricht. Zu uns spricht! Denn dieser Gefühlsgehalt muß in uns lebendig werden können, muß von uns nachgeschaffen, nacherlebt werden können, wenn das Kunstwerk sich uns erschließen soll. „Die lyrische Poesie soll das Menschenherz seiner schönsten, edelsten und erhabensten Gefühle teilhaftig machen. Dies ist die beste Definition“, sagt Hebbel selbst (Tagebuch I, 1307). Nicht um logische Vorgänge, gedankliche Formungen handelt es sich also, sondern um Stimmungen, Gefühle, Intentionen, die freilich gedanklich getragen sind, sonst wäre ja Lyrik, sonst wäre Poesie überhaupt ein Schwelgen in dunklen Gefühlen. „Das poetische Werk versetzt dann den Auffassenden in Freiheit, indem er sich in dieser Welt des Scheines außerhalb der Notwendigkeiten seiner tatsächlichen Existenz befindet. Es erhöht sein Lebensgefühl. Und es beschäftigt im Nacherleben dieser Welt sein ganzes Wesen in einem ihm gemäßen Ablauf der seelischen Vorgänge, von der Freude an Klang, Rhythmus, sinnlicher Anschaulichkeit bis zum tiefsten Verständnis des Geschehnisses nach dessen Beziehungen zur ganzen Breite des Lebens [1]).“

Form und Inhalt sind an der Gefühlsübertragung beteiligt, die Form mehr als der Inhalt; denn faßte man beispielsweise den Inhalt des „Nachtliedes“ in einem Satz zusammen, so wäre es um seine gefühlsübertragende Wirkung geschehen. Die Formbestandteile des Gedichtes: Aufbau, Rhythmus, Melodie, Sprachklang sind eben für die Gefühlswirkung beim Hörer oder Leser entscheidend. Ganz besondere Bedeutung kommt dem Rhythmus zu. „Die rhythmische Formung des Lautmaterials, das Bildungsgesetz der phonetischen Linie ist das Ziel und die Krönung des ästhetischen Arbeitsaktes im dichterischen Kunstwerk; ein Ziel, das nicht etwa stückhaft getrennt neben dem Akt des Gehaltserlebnisses steht, die Inhaltsgefühle steigernd, veredelnd oder mildernd, sondern das sich genetisch aus ihm emporhebt, als symbolische Vergegenständlichung des ästhetischen Tiefenerlebnisses, in welchem die Form als eingebettet und verwachsen mit einer durchstrukturierten gefühlsmäßig erlebbaren Seelenschicht hervortritt [2]).“ Bei Krueger lesen wir: „Funktionales Übergewicht kommt regelmäßig denjenigen Teilbestimmtheiten zu, die für Qualität und Aufbau des Erlebnisganzen größere Bedeutung haben, kurz, den am meisten ganzheitsbezogenen... Dahin gehört der Rhythmus, im weitesten Sinne dieses Wortes“ [3]), d. h. für die Dichtung der gesamte Ablauf der lautlichen und gedanklichen Bewegung.

Wir stellen demnach fest, daß zum Wesen wertvoller Dichtung gehört, daß ihr Gefühlsgehalt übertragbar sei. Eine Voraussetzung dazu ist, daß der Dichter sich einer uns verständlichen Sprache bedient, die aufhellt und nicht verdunkelt. Nur so wird das Wechselspiel zwischen Dichter und Leser oder Hörer ermöglicht. Mit der Möglichkeit der Übertragung des Gefühlsgehaltes ist jedoch die Frage nach dem Wesen des Ästhetischen vom Wertgebilde her noch nicht erschöpft. Wesentlich war uns bei der Betrachtung des ästhetischen Erlebens das schöpferische Dabeisein. Wie kann das Kunstwerk dies vermitteln? Eine eindeutige Antwort hierauf ist schwer zu geben. Von den Formbestandteilen des Gedichtes, vor allem vom Rhythmus, gehen Wirkungen aus, die den Hörer oder Leser hineinzwingen in Aktivität, die seinen Gestaltungswillen und seine Gestaltungskräfte eingreifen lassen in das ihm gegenüberstehende Kunstwerk, um es nachgestaltend zum seelischen Eigentum zu erheben. Im Wechselspiel von tätigem Ergreifen, erfühlendem Genießen und Werte erlebendem Feiern wird so das Kunstwerk sich unserem geistig-seelischen Besitze werterhöhend eingliedern.

Blicken wir zurück! Wir haben die Eigengesetzlichkeit („Struktur“) des Ästhetischen von zwei Seiten her zu erfassen gesucht: vom Werterleben und vom Wertgebilde. Dabei bedienten wir uns der Methode der Wesensschau, die im Besonderen zugleich das Allgemeine gesetzt sieht. Wir stellen danach fest: das Eigenartige des schöpferischen ästhetischen Erlebens ist gefühlsgesättigtes Ergriffensein, das nach Ausdruck strebt; das aufnehmende ästhetische Erleben wiederholt diesen „Schöpfungsakt“ des Künstlers, nur in individueller Färbung; dieses „Nachschaffen“ wird aber nur dadurch möglich, daß das Wertgebilde als Vergegenständlichung einer Gefühls-Erlebnisganzheit und durch seine Formbestandteile schöpferische Kräfte in uns weckt.

Versuchen wir, diese Ergebnisse der unterrichtlichen Behandlung deutscher Dichtung nutzbar zu machen! „Behandlung“, also doch Eingehen ins Wissen, und dabei ist doch — wie Hebbel so treffend sagt — „jedes echte Kunstwerk ein geheimnisvolles, vieldeutiges, in gewissem Sinne

---

[1]) Felix Krueger, über psychische Ganzheit. Neue psychologische Studien. Band I. Heft 1. S. 121. München 1926, Beck.

[2]) Seidemann, a. a. O., S. 143.

[3]) Vgl. hierzu Müller-Freienfels, Lebenspsychologie. In: Saupe, Einführung in die neuere Psychologie. S. 162. Osterwieck 1927, Zickfeldt.

[1]) Dilthey, Das Erlebnis und die Dichtung. S. 179. Leipzig 1907, Teubner.

[2]) Odebrecht, a. a. O., S. 36.

[3]) Krueger, Das Wesen der Gefühle. S. 28.

unergründliches Symbol; es veranschaulicht im endlichen Bilde Unendliches". So wäre die beste Behandlung wohl die: „Die Hauptsache wäre, das Irrationale (wörtlich: das Unverstandesmäßige) der Dichtung hervorzukehren, als erstes zur Empfindung und Gewißheit zu bringen, hinzunehmen und das dichterische Gebilde damit am Leben zu erhalten. Ist einmal für das Werk des Dichters, besonders aber für das Gedicht im eigentlichen Sinne, die Basis gelegt, daß es mit dem Verstande nicht zu erfassen ist, sondern nur mit dem Empfinden (wie etwa ein Baum, eine Wolke, ein Duft nur im Gefühl ihre Schönheit bewahren und verstandesmäßig aufgelöst in das elende und tote Stoffliche fallen), so scheint mir das Leben schon gerettet . . . Das dichterische Wort, wenn es wirklich das eines Dichters ist, ist unwiderlegbar und unwidersprechlich. Daher ist es auch nicht diskutabel. Und aus dieser Erkenntnis heraus sollte die Annäherung an das Dichtwerk, geschehe sie nun von einem Lehrenden oder Lernenden, da Halt machen, wo der Verstand Fragen stellen will. Das Dichtwerk antwortet nicht darauf. Es will hingenommen werden. Und dieses ist die einzige, stumme Auskunft, die es auf die Frage erteilt, um die es hier geht: wie Dichtungen behandelt werden sollen." So schreibt der Dichter Rudolf G. Binding[1].

So würde also die rechte „Behandlung" dichterischer Kunstwerke in der Schule darin bestehen, die Gestaltungskraft im Kinde wach werden zu lassen, die von der gefühlsmäßigen Seite her das Gedicht als Einheit von Gehalt und Form erfaßt und das Gedicht in seinem „Sosein", unzerpflückt vom Verstande, durch sich selbst wirken läßt, mit einem Worte: das dichterische Gestaltungserlebnis in seiner Ganzheit im Kinde zu erzeugen, „gestaltbewegte Gedichtstunden" zu schaffen. „Es gibt in der Gedichtstunde nur ein Erlebnis, das der dichterischen Gestaltung. In ihm wird sich das Kind der Zusammengehörigkeit von Stoff, Gehalt und Form bewußt; in dieser Zusammengehörigkeit, welche die innere Sprachform des Gedichtes bildet, pulst dessen Herzschlag . . . Die Behandlung muß das Innen und Außen zugleich, Stoff, Gehalt und äußere Sprachform in ihrem Zusammenhang erleben lassen, noch mehr: sie muß von diesem Zusammenhang ausgehen[2]." So werden gestaltentbindende Weisungen das Kind dahin führen, das zur Behandlung stehende Gedicht aus dem gestaltenden Gedanken, aus seinem gegenständlichen Sinngehalt heraus zu verstehen, der die Seele der Dichtung ist, von dem aus das Ganze Leben erhält. Darum muß dieses Kernstück des Gedichtes erkannt und herausgestellt werden, möglichst mit dem Worte des Dichters; um diesen thematischen Kern muß das Ganze nachschaffend gelagert werden. Oft deutet schon die Überschrift an: Nachtlied, Sommernacht, Heidenacht, Die Sonne bringt es an den Tag, Gudruns Klage, Das Lied vom braven Mann, John Maynard, Im Eisenwalzwerk, Arbeiterferien usw. Oder aber der gestaltende Gedanke wird mit den Worten des Dichters aufgenommen und von ihm aus in die Einzelerscheinungen der sprachlichen Gestaltsbewegung vorgedrungen, in die einzelnen Bilder und Stimmungen, im „Eisenwalzwerk" von den Worten: „Voll Ruhe steht der Mensch, der Herr und Held und herrscht mit freien, klaren Königssinnen in seines Geistes wunderreicher Welt" — in der Ballade „Die Brück' am Tay" baut sich das Ganze gestaltungsbezogen von den Worten auf: „Tand, Tand ist das Gebilde von Menschenhand"; Storms „Abseits" von den Eingangsworten: „Es ist so still, die Heide liegt im warmen Mittagssonnenstrahle." Von ihnen aus werden die Heidebilder im schöpferischen Gestaltungsvorgang selbst geschaut: die Mittagsschönheit, das Heideleben am Boden, das Heidehaus mit dem Kätner und seinem Buben. Das vom Dichter gestaltete Bild und die von ihm gestaltete Stimmung sollen erlebt werden, dem Verlaufe der Sprachgestaltung folgend. „Das Gedicht ist ein Nacheinander von Einzelgestaltungen und Gestaltungszusammenhängen, das aber nicht willkürlich, sondern innerlich notwendig ist, bedingt durch das Wesen der künstlerischen Sprachgestaltung und den gestaltenden Gedanken. Beide zeichnen die Linie vor, auf der die Gestaltung fortschreitet. Diese Gestaltungslinie ist die Lebenslinie des Gedichts, das nicht feste Form, sondern Formung, also Bewegung, fließendes Sprachleben darstellt. Gestaltbewegte Handlung ist darum Anpassung an die sprachliche Gestaltungslinie. Diese aus dem Gedicht sprachlich herauszuhören, ist die Kunst des Lehrers. Mit ihr geht die Behandlung entweder in ruhigem Gleichmaß hin, oder sie drängt mit ihr vorwärts; wie sie steigt sie auf oder sinkt sie. Wo sie gipfelt, hat auch der Unterricht seinen Höhepunkt; wo sie verweilt, schöpft er Atem. Er bricht jäh ab oder tönt allmählich aus, je nach ihrem Abschluß. So ordnet er sich dem gesetzmäßigen inneren Aufbau des Gedichtes unter[3]."

Eng zusammen mit der sprachlichen Gestaltungslinie hängt die sprachliche Gestaltungsbewegung. Jedes Gedicht hat seine nur ihm eigentümliche lebendige sprachliche Form: seine Wortwahl, seinen Rhythmus, seine Melodie. Inhalts- und Formelemente, „Gehalt und Gestalt" (Walzel) fließen zusammen. So wird Dichtung zum Kunstwerk, zu gehalterfüllter Form, zu formgewordenem Gehalt. Zum ästhetischen Erlebnis gelangen heißt darum des Verflochtenseins von Inhalt und Form inne werden, die Notwendigkeit gerade dieser sprachlichen Formung bei diesem Gefühls- und Gedankengehalte verspüren, kurz: die Daseinsform des Gedichtes als Wirkungsform erleben, selbst fühlend und schauend die „innere Form" des Gedichtes begreifen, das sich gegenseitig befruchtende Wechselspiel zwischen Gefühl, Gedanken und Gestalt. Dichtung erleben heißt Dichtung nachschaffen.

Wahrlich, ein hohes Ziel, das damit der Gedichtsbehandlung gesteckt ist! Auf dem Wege zu diesem Ziele wird unser Mühen liegen müssen, wenn es seinem Gegenstande, der deutschen Dichtung, gerecht werden will.

Erst neuere Pädagogik hat dies versucht und versucht es immerfort aufs neue. Der Gedanke der Erziehung der Jugend durch die Kunst zur Kunst hat seit den Kunsterziehungstagen die pädagogischen Geister bewegt. Vorausgegangen war den Kunsterziehungstagen 1889 das prophetische Buch „Rembrandt als Erzieher"[4]. Es faßte die Strömungen und Wünsche zusammen, die bis zu seinem Erscheinen ihren literarischen Niederschlag noch nicht gefunden hatten. Was seitdem an „Kunsterziehung" sich verwirklicht hat, geht im Grunde auf den Rembrandtdeutschen Julius Langbehn (1851—1907) zurück. Von deutscher Kunst, deutscher Wissenschaft, deutscher Politik und deutscher Menschheit handelt in beredter Sprache sein Buch, das hier nur ganz kurz und im Hinblick auf unseren Gegenstand umrissen werden kann. Er predigt die Erlösung vom papiernen Zeitalter, die Rückkehr zur Farbe und Lebensfreudigkeit, zur Einheit und Schönheit, zur Innigkeit und Innerlichkeit. Eine aus dem Volke gewachsene und darum wahrhaft volkstümliche Kunst werde zu dieser Neubelebung deutschen Volksgeistes führen. Diese Kunst werde alle Kulturfaktoren zu einem machtvollen einheitlichen Ganzen zusammenschließen, und so wird nicht nur die deutsche Kunst, sondern auch das deutsche Leben wieder Stil gewinnen. Die Heilmittel der Deutschen gegen ihre Notlage seien: Bescheidenheit, Einsamkeit, Ruhe, Individualismus, Aristokratismus, Kunst. Das neue Geistesleben der Deutschen sei eine Sache der deutschen Jugend, und zwar der unverdorbenen, unverbildeten, unbefangenen deutschen Jugend. So ist auch hier wieder wie bei jeder tiefergehenden Anschauung die pädagogische Forderung mitgesetzt. Ihr wurde besonderer Nachdruck verliehen in den Deutschen Kunsterziehungstagen (Dresden 1901, Weimar 1903, Hamburg 1905). Aus den Verhandlungen ist deutlich zu erkennen, daß es den auf diesen Kunsterziehungstagen versammelten Pädagogen und Künstlern um mehr ging, als „um ästhetische Dinge". So prägte Alfred Lichtwark das Wort: „Die Forderung nach einer künstlerischen Erziehung tritt nicht als vereinzelte Erscheinung auf. Sie ist von der ersten Stunde untrennbar verbunden mit dem gleichzeitig deutlicher formulierten Ruf nach einer sittlichen Erneuerung unseres Lebens." Es ging diesen Männern letzten Endes nicht um ein Unterrichtsfach, sondern um einen allen Unterricht durchziehenden Grundsatz, ja um die Formung des Deutschen der Zukunft. So bekannte

[1] Schnaß, Wortkünstler über Gedichtsbehandlung. S. 13. Osterwieck, 1925, Zickfeld.

[2] Seidemann, a. a. O., S. 143.

[1] Seidemann, a. a. O., S. 148.

[2] Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig 1889. Vgl. zur ganzen Frage der Kunsterziehung Joh. Richter, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Leipzig 1909, Quelle & Meyer.

Hermann Brandi: „Wenn ich die Verhandlungen richtig aufgefaßt habe, so handelt es sich nicht um die Erziehung zu irgendeiner künstlerischen Befähigung der Jugend überhaupt, auch weniger um neue Lehrgegenstände, als vielmehr um ein Prinzip, das den Gesamtbereich des erziehenden Unterrichts durchdringen soll, von der Kinderstube bis zur Universität einschließlich."

Unserm Gegenstand, der deutschen Sprache und Dichtung, galten die Verhandlungen des Weimarer Kunsterziehungstages (1903)[1]. Namhafte Pädagogen und Künstler hatten sich zusammengefunden und wollten „mithelfen zur Rettung der Poesie aus der Umklammerung der Pedanten, mithelfen, die Phantasie des Kindes zu befreien, der Kunst ihre eigentliche Wirkung auf Seele und Gemüt zu geben, die Ehrfurcht vor dem dichterisch Unergründlichen, das im letzten Grunde jeder Erklärung spottet, im Kinde zu erziehen und ihm eine Lebensfreude zu geben an der Sprachkunst und an ihren Gebilden"[2]. Mit Recht geißelt darum Waetzoldt die kunstmordende Arbeit jener Deutschlehrer, die als „Aufbauarchitekten" das dichterische Kunstwerk bis in seine Einzelheiten künstlich auseinandernehmen, um es dann wieder zusammenzusetzen, nachdem das Leben aus ihm entflohen ist, oder die als „Schuldschnüffler" dem Schuldgedanken bis zur Verzerrung nachgehen, oder die als „Textgründlinge" sich an philologischer Ausbeutearbeit berauschen und damit gründlich erreichen, „daß die deutsche Muse aus der Schule flieht". Schon Rudolf Hildebrand hatte hier warnend seine Stimme erhoben und verlangt, daß jede sprachliche Schöpfung aus dem Geiste der Sprache zu verstehen sei: „Auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende Stellung zurückzuverweisen. Das Wort auf dem Papiere darf dem Schüler nur das Kleid sein, das freilich auch geputzt und gereinigt oder sonntäglich werden muß, wie in der Handschrift, so in der Rechtschreibung; aber der Körper des Wortes muß ihm der Klang sein, wie er aus dem Munde in Ohr und Gemüt geht, um diesen seine Seele, den lebendigen Inhalt, mitzuteilen[3])."

Was dann auf dem Weimarer Kunsterziehungstage über: Das dichterische Kunstwerk in der Schule von Heinrich Hardt und Rudolf Lehmann, über Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes von Otto Ernst, über Jugendschriften und Schülerbücherei von Heinrich Wolgast und über Schülervorstellungen von Raphael Löwenfeld in eindringlicher Weise gesagt wurde, zielt insgesamt darauf ab, Dichtung und Kunstwerk im Schüler lebendig werden zu lassen, ihm den Sinn für künstlerische Genußfähigkeit zu erschließen, ja ihn zum künstlerischen Eigenausdruck zu befähigen, kurz gesagt: ihn zum Erleben des ästhetischen Wertes zu führen. Man muß das alles selbst einmal nachlesen, den Reichtum dieser Gedanken und den Ernst des Wollens dieser Männer nacherleben, um verstehen zu können, wie nachhaltig die Wirkungen waren, die gerade von diesem Kunsterziehungstage ausgegangen sind. Eine Fülle von Literatur hat diese kunsterzieherischen Bestrebungen vorbereitet und weitergeführt. Von den Verfassern wegweisender Schriften jener Jahre nenne ich nur die Namen Konrad Lange, Alfred Lichtwark, Ferdinand Avenarius („Kunstwart"), Heinrich Wolgast und wende mich nunmehr dem methodischen Schrifttum zu.

Für die Kunst erziehen durch die Kunst! Diese pädagogische Losung entstammt dieser Zeit. Im bewußten Gegensatz zur bisher üblichen Abrichtung des Intellekts wollte man mit der Erziehung durch die Kunst für die Kunst das ganze Ich erfassen. Dabei sollte der Schüler nicht überkommene und verbreitete ästhetische Wertung gläubig hinnehmen, sondern in innerer Freiheit künstlerische Werte selber erleben. Aus dieser Einstellung erwuchs dann jene Anschauung, die bei der Vermittlung ästhetischer Werte jede didaktische Formung, jedes methodische Hinleiten ablehnte. So schreibt noch viele Jahre später Erich Bockemühl: „Wie ein Gedicht behandelt werden soll? Überhaupt nicht, ist meine Antwort. Entweder sind die Kinder reif für das Gedicht, das man ihnen vorliest oder zu lesen gibt, oder nicht[1])." Und 1928 sagte C. L. A. Pretzl in seinem Vortrage auf dem Berliner Kongreß „Die neuzeitliche Volksschule": „Eine Sache habe ich mit Absicht übergangen . . . Das ist die sogenannte Behandlung dichterischer Werke in der Schule. Ich will auch weiter nichts darüber sagen. Je weniger man davon spricht, desto besser ist es[2])." Hören wir eine andere Stimme dazu, den Dichter Ottomar Enking: „Es gibt kaum etwas Schwierigeres, als dem heranwachsenden Geschlecht Poesie zu vermitteln; man tat es früher mit Pedanterie, heute will man es mit Freiheit; aber System ist beides, nur die Mode wechselt. In meinem Antischulmeister sage ich: Die Menschen haben, welcher Richtung oder Gemeinde sie auch angehören, das sehr richtige Gefühl, daß die Tyrannis die einzig wahre und befriedigende Regierungsform ist. Darum sucht der Schulmeister alle Gemüter nach seinem eigenen Kopfe zu drillen, und selbst, wenn er spricht: „Ich will euch zu Freien erziehen", so meint er dahinter: „Das heißt selbstverständlich zu einer Freiheit, wie ich sie begreife und billige.' Und so schwingt jetzt das Pendel vom Zwangs-Zwang zum Freiheits-Zwang; die Jugend soll mit aller Gewalt in Unerzogenheit erzogen werden[3])."

Welche Stellung wollen wir gegenüber diesen Anschauungen einnehmen? Wir meinen: kunstwidriges Verschulen der Dichtung wird die Schüler ebensowenig zum Erfassen des Kunstwerkes, zu ästhetischem Erleben führen, wie bloßes „Hinnehmen" und „Abwarten" des Lehrers, ob es zur Seele des Kindes gesprochen habe. Die Methode als Berührung zwischen Ich und Gegenstand muß eben diesen beiden Seiten gerecht werden, d. h. über dem Gegenstande das Kind nicht vernachlässigen. Eigengesetzlichkeit des Stoffes und Entwicklungshöhe der Schüler müssen richtungweisend sein. Warum sollen wir auch das Kind nicht taktvoll zum Kunstwerke hinführen, in seinen Wertgehalt hineinführen, ihm Gestaltungsimpulse geben, wenn wir dadurch dem künstlerischen Erfassen der Dichtung dienen. Wir wollen uns doch hüten vor einer Überschätzung der kindlichen Gestaltungskraft. Und wenn schon einzelnen Kindern schöpferische Gestaltung glückt, ein Blick auf die gesamte Klasse wird uns auch hier zur Bescheidenheit zwingen und Formen der Vermittlung deutscher Dichtung suchen lassen, die alle Kinder in die Erarbeitung, in das Nachschaffen einzuspannen vermögen, ohne der Sache zu schaden.

Die methodische Literatur, die sich an den Gedanken der Kunsterziehung anschließt, hat versucht, diesem Gedanken zu dienen. An erster Stelle nenne ich Alfred Schmidt: Kunsterziehung und Gedichtbehandlung[4]). Es erschien 1905, also zwei Jahre nach dem Weimarer Kunsterziehungstage. Im ersten Bande gibt der Verfasser eine umfangreiche Ästhetik der Dichtung, an die Forschungen von Albert Köster sich anlehnend. Ihr schließen sich grundlegende Erörterungen über die Behandlung deutscher Gedichte an. Der zweite Band (Natur und Wir) und der dritte Band (Menschentum) bringen Erläuterungen und Lehrbeispiele. Ausgiebig ist die neuere Literatur bei der Auswahl der Gedichte herangezogen worden. Als Ziel muß der Behandlung vorschweben „die Erfassung des Literaturwerkes als Kunstwerk, das will besagen, als ein einheitliches organisches Ganze mit menschlich bedeutungsvollem Gehalt und einer ihm wesensgleichen charakteristischen Form . . . Der Gehalt ist zu erleben — das ist der eigentliche Zweck der Behandlung"[5]). Alfred Schmidt sucht also bis zum ästhetischen Erleben vorzudringen, weniger von der gegenständlichen, als von der psychologischen Seite her. Als die beiden Hauptaufgaben der Gedichtbesprechung kennzeichnet er: gefühlserfülltes Anschauen und wertendes und beziehendes Denken. Man hat — mit tadelndem Beigeschmacke — seine Methode als „ästhetische" bezeichnet, weil gerade er der Erfassung der Form in seiner Beziehung zum Inhalt große Aufmerksamkeit widmet. Die letzte Darstellung des Frühvollendeten[6]) setzt sich mit diesem Vorwurfe auseinander, und da sie zugleich eine Zusammenfassung seiner Anschauung über Gedichtbehandlung bildet,

---

[1]) Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar 1903. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig 1904, Voigtländer.
[2]) Kunsterziehung, S. 28. (Waetzoldt.)
[3]) Rudolf Hildebrand, a. a. O., S. 49/50.

---

[1]) Schnaß, a. a. O., S. 19.
[2]) Die Neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß in Berlin. S. 178. Berlin 1928, Comenius-Verlag.
[3]) Schnaß, a. a. O., S. 69.
[4]) Alfred M. Schmidt, Kunsterziehung und Gedichtbehandlung, 3 Bände. Leipzig 1905 und später, Klinkhardt.
[5]) Schmidt, a. a. O., Band I, S. 235.
[6]) Schnaß, a. a. O., S. 225—260.

so stehe sie wörtlich hier: „Alles in allem: Die ästhetische Methode der Gedichtbehandlung ist überhaupt nicht eine Methode neben anderen, sondern sie ist die Methode schlechthin, nach ihrem Wesen, ihrer Wirkung, ihrer Geltung die einzige, wahre Methode. Trotzdem ist sie ebenso wie jede andere Methode keine alleinseligmachende, weil sie, wie alles Lebendige, ewig sich weiterentwickeln muß und keiner sagen darf, daß er sie zum Gipfel ihrer Entwicklung geführt habe. Insofern ist sie auch nicht absolut, auch sie erzeugt nicht das absolut Vollkommene, aber sie kann zur größtmöglichen Annäherung an das Vollkommene führen. Sie ist vielseitig wie das Wesen der Kunstwerke, deren sie sich bemächtigt und sie ist wandelbar und ausgestaltungsfähig, um sich jeder wachsenden Erkenntnis über das Wesen der poetischen Kunst schmiegsam anzupassen.

Ihr ausgesprochenstes Merkmal ist die Totalität; sie faßt das Ganze ihres Stoffes und faßt es als Organismus. Sie umspannt alle im Organismus des Kunstwerks lebenswichtigen Werte und begreift sie als Einheit unter sich und setzt sie in Beziehung zur Einheit der Formen. Mit alledem läutert und erhöht sie im Leser das Erlebnis, dem schließlich doch ihr ganzes Bemühen gilt. Nur was dem vollen, echten und starken Erleben dient, ist für sie wesentlich; wo sie es vermag, nähert sie dieses Erleben dem Urerlebnis des Künstlers, wird nachschöpferisches Tun. Darin fordert sie von seiten des Lehrers ein hohes Maß künstlerischer Anlage, Hineinversenken, Hingabe an das Kunstwerk, danach eigenes Gestalten im Geiste des Werks ... Diese Methode bedient sich aller Lehrformen ohne Ausnahme; der vortragenden, erzählenden, schildernden, der fragenden, auffordernden, sie gibt der frei gewollten Kindesäußerung weiten Raum und wacht auch behutsam darüber, daß die Sprache des Kindes nicht aus dem Rahmen der poetischen Stimmung gleitet, sie läßt bisweilen zeichnerisch und dramatisch gestalten, aber mit noch größerer kritischer Umsicht! unter Wahrung der poetischen Qualitäten der Darstellung. Denn sonst wird ein Unfug daraus. Es ist eine harmonische Einheit von stiller, tiefgreifender innerer und lebendiger äußerer Selbsttätigkeit —, wobei die eine so wertvoll wie die andere ist [1]."

Schmidts Werk hat als pädagogische Tat gewirkt. Richard Seyfert, Alfred Biese, Otto Karstädt u. a. namhafte Schulmänner haben ihm begeistert zugestimmt. Dem Verfasser dieser Darstellung war es wegweisend bei seinem ersten Unterricht in deutscher Dichtung, und in den späteren Jahren gemeinsamer beruflicher Arbeit haben wir oft in beglückendem Gedankenaustausch um die methodischen Fragen der Behandlung deutscher Dichtung gerungen.

Im Sinne der Kunsterziehung wollen auch die Gedichtbehandlung von Streubel-Schnaß [2]) wirken. Was Schnaß will, hat er selbst im Vorworte zur 8. und 9. Auflage (1928) gesagt. Danach waren für die Bearbeitung drei Gesichtspunkte maßgebend:

„1. Die tragende Idee aller eigenen Beiträge ist das Gegenstandsprinzip, von dem auf erkenntnistheoretischer Grundlage der Neubau der Didaktik erhofft werden kann. Da Gedichte als Kunstwerke Geistesschöpfungen von geballter Eigenart und schöpferischer Eigengesetzlichkeit sind, heißt es: aus jedem Gedicht den Weg zur Vermittlung organisch gewinnen; ihm keine Schablone oder Routine des Lehrers mechanisch aufpressen!

2. Regulierend wirkt dazu die psychologisch geforderte Rücksicht auf die Denk- und Gefühlsstufe des sich entwickelnden Kindes und Jugendlichen. Sein Reagieren wurde vor Festlegung des Textes wiederholt beobachtet; also keine Schreibtisch-Vorbereitungen! Besondere Anpassung an die Kleinen im letzten Teil!

3. Mit Rücksicht auf den Lehrer wird die Gefühlsübertragung wirksam gemacht. Er ist ja in Gefahr, die immer wiederkehrenden Gedichte als abgeklapperten Schulstoff zu empfinden, und dann fehlt leicht die zündende Wärme. Daher literarisch-ästhetische Hinweise, die auch dem Erwachsenen neue anziehende Seiten und Werte des Gedichtes oder Seelenzüge des Dichters andeuten. Diese Freude an dem eigenen Kenntniszuwachs, am eigenen tieferen Verstehen strahlt auf die Durchnahme über."

[1]) Schnaß, a. a. O., S. 258 ff.

[2]) Streubel-Schnaß, Gedichtbehandlungen. Oberstufe. Sammlung „Bücherschatz des Lehrers". 2 Teile. Osterwieck 1928, Zickfeldt.

Mit den Gedichten soll gleichzeitig auch verwandte Kunstprosa gelesen werden. Daher bringt Schnaß entsprechende Hinweise auf Märchen, Erzählungen, Novellen usw. Die jüngste und zeitgenössische Dichtung ist erfreulicherweise stark vertreten, die Gedichte erscheinen in der glücklichen thematischen Gruppierung. Auch Bildbetrachtungen und Musikdarbietungen sollen sich in den Dienst der Erfassung und Vertiefung des Kunstwerkes stellen, bei Hebbels „Nachtlied" z. B. Robert Schumann, Fantasie. Aus op. 17, 3. Satz: „Sternenkranz". So runden sich diese Gedichtbehandlungen zu wertvollen methodischen Einheiten, die geeignet sind, Kinderherzen das Wunderland deutscher Dichtung zu erschließen.

„Dem Dichter nach" geht Otto Karstädt in seiner gleichnamigen methodischen Handreichung [1]). „Schaffende Poesiestunden" sollen die Stunden der Behandlung deutscher Dichtung sein. Kinderreime, Märchen, Fabeln, Kinderlieder, Naturgedichte, das Menschenleben in seinen vielfältigen Gestaltungen, diese Blütenlese ist in den beiden stattlichen Bänden zusammengefaßt, neueres und neuestes Dichtgut dabei reichlich vertreten. In den Vorworten legt Karstädt seine methodische Einstellung dar: „Fast alle ästhetischen Theorien münden seit einem halben Jahrhundert trotz aller Abweichungen im einzelnen dahin aus, daß die Aneignung eines Kunstwerkes ein Einfühlen, Nacherleben, Mit- und Nachschaffen („Illusion") ist. Diese Erkenntnis für die Schule auszumünzen war die eine Aufgabe des vorliegenden Werkes. Überall wird versucht, die Kinder hörend, redend und darstellend zum Nachschaffen der Dichterschöpfung zu gewöhnen. Von einem schlaffen, passiven Kunstgenießen wird man in den folgenden Zeilen nichts finden. Im Gegenteil wird die Gewöhnung zum wirklichen Schauen und geistigen In-sich-Erleben sogar anderen Fächern zugute kommen ... Die vorliegende Arbeit sucht praktisch zu zeigen, wie Kinder ein Verhältnis fürs ganze Leben zur Dichtung und zu den Dichtern gewinnen könnten ... Um Anregungen, Gedanken, Hinweise, stoffliche Unterlagen, Schriftenangaben handelt es sich hier, nicht um fertige oder halbfertige „Musterlektionen" ... Die Dichtung wird, wie Musik und zeichnerische Darstellung, als allgegenwärtiger Lebensausdruck gesehen. In der Erarbeitung: die Gedichte werden nicht mehr als bloße Verstandeserzeugnisse verstandesmäßig nach begrifflichem Inhalt, Gliederung und logischem oder Lehrwert betrachtet, sondern in großen, geschlossenen Stimmungs-, Formen- oder Wirkungseinheiten, wobei eins das andere hervorhebt, begleitet, erläutert, gleichsam betrachtet ... Wie im früheren Band ist das innere Schauen, das Einfühlen, das bildhafte und tätige Miterleben der Stimmungen, Schicksale und Gestalten, das Wiedererklingen der Stimmen und Melodien und das leibhaftige Spüren der Rhythmen im Bewegungsanstoß der eigenen Glieder die Eindrucksarbeit, das geistige Wiedererzeugen der Dichtung, das Nachschaffen, das Weiterausspinnen, dann das eigene Gestalten in Bild, Wort, in Spiel, Reigen, Melodie, Tanz und selbstersonnenen Zwiegesprächen und Stücken für die Jugend-Laienbühne die Ausdrucksarbeit ... Der Sprechchor ist also gemeinschaftlicher dramatischer Aufbau von Klanggehalt und Wortgewalt gefaßt ... Zum Wiedersehen der Bilder einer Dichtung regen Darstellungen von Meistern der Form und Farbe an, darum die enge Verknüpfung von Gedicht und Bild in diesem Bande ... Dann aber: Kinder wollen die Bewegungsanstöße der Klänge und Rhythmen noch in wirkliche Bewegung auslösen. Gedichte für Kinder vor der Reifezeit sind daher nur solche, die klingen und singen, die spielen, laufen, springen, die die Kleinen mitreißen zum Kreisspiel, zum Nachmachen und Nachschaffen, die lauter Musik, Leben und rhythmische Bewegung sind. Also Kindergedichte solchen Schlages auswählen, moralisierende, gereimte Prosa aus dem Schulfenster werfen und Klang und Bild und Bewegungsanstoß durch Vortrag, Singen, Spiel und Tanz und Dramatisierung zum Siege über verstandesmäßig-moralisierendes Auffassen und „Behandeln" zum Siege verhelfen. Damit fängt die Poesie in der Schule an."

(Fortsetzung folgt.)

Aus Rude, „Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre" Bd. 2. Siehe Seite 35!)

[1]) Karstädt, Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden. 2 Teile. Langensalza 1928/29, Beltz.

„. . . gewisse Grundgedanken, die in dem doch wohl noch ziemlich Neuen stecken, durchkämpfen zu helfen, das möchte ich gern, es gibt ja noch Dinge und Gedanken, die man nie oft genug, nie zu viel sagen und wiederholen kann, das sind solche, die in der Gedankenwelt gleich Kernen sind mit unerschöpflicher, immer nachquellender Lebensfülle.

1. Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.
2. Der Lehrer der Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.
3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene.
4. Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.“

Rudolf Hildebrand „Vom deutschen Sprachunterricht“.

# Kinder wählen aus.

Dies Gedicht wurde mit drei anderen aus dem ersten Teil unseres Lesebuches etwa 100 Kindern verschiedener Schulen mit der Aufgabe vorgelegt, das ihnen am meisten zusagende Gedicht für die nächsten Deutschstunden zu wählen. Ohne jegliche Beeinflussung entschieden sich 84 Kinder für das folgende und brachten dafür zum Teil recht interessante Begründungen. Falls einer unserer Leser die Ereignisse in der Feldmausfamilie mit seinen Schülern betrachten sollte, sende er bitte Urteile, Aufsätze und Zeichnungen der Kinder der Schriftleitung zu.

## Was sich in der Feldmausfamilie begeben hat.

Johannes Trojan.

Es war einmal ein schlechtes Jahr,
das Brot so klein, das Geld so rar!
Da war im Feldmaushäuschen
gar große Not:
Kein Stückchen Brot,
und sechs — sechs kleine Mäuschen!
In dieser Not an einem Tag
die Maus zu ihren Kindern sprach:
„Ich geh jetzt fort,
hier oder dort
bei den Gevattern
muß ich was ergattern,
muß ich was erwerben,
sonst müssen wir sterben.
Wartet hier in Ruh!
Ich weiß, was ich tu:
Ich kenn' ein altes Bauernhaus,
im Schornstein wohnt die Fledermaus,
die sitzt in einem kühlen Eck
und handelt da mit Wurst und Speck.
Zu der will ich gehen
und bitten und flehen
Ich geh' nicht fort von ihrer Tür,
schenkt sie nicht ein Paar Würstchen mir.“

Drauf geht sie zu der Fledermaus,
die sieht recht wohl und rundlich aus,
wird alle Tage fetter:
jetzt steht sie in der Ladentür
und sieht mal nach dem Wetter,
da kommt die Maus und spricht zu ihr:
„Fledermaus, Fledermaus!
bitte dich sehr:
Schenk mir ein Würstchen,
du hast ja noch mehr.
Ist's auch schon schimmlig,
wir essen es doch;
sieh, meine Kinderchen
hungern ja noch.“
„Ei,“ sagt die Fledermaus, „das wär!
Wer schenkt, der hat bald selbst nichts mehr.
Für nichts
ist nichts.
Hast Geld,
nimm, was dir gefällt;
ist dein Säckel leer,
troll dich und komm nicht wieder her.“
So sprach die böse Fledermaus;
die Mäusin geht betrübt hinaus.
„Was hilft's, ich muß schon weiter sehn!
Jetzt will ich zu dem Hamster gehn,
der wohnt dort auf dem Ackerland —
er ist entfernt mit uns verwandt,
und ist steinreich; sag ich ihm was,
wie's uns ergeht, er borgt mir was.“

Drauf kommt sie vor des Hamsters Haus;
der Hamster sieht zum Fenster 'naus
und schmaucht sein Pfeifchen Rauchtabak.
Er denkt: Ich hab mein Geld im Sack,
ist's teure Zeit, mich kümmert's nicht.“
Da kommt die Mausfrau an und spricht:
„Hamsterchen, Hamsterchen! bist ja so reich
Sieh, wie ich elend bin, dürftig und bleich.
Borg mir ein Scheffelchen Weizen, ich will
alles bezahlen am ersten April.“
„Ja,“ sagt der Hamster, „liebe Frau,
im Geldpunkt bin ich sehr genau.
Borgen macht Sorgen;
auch mir gebricht's
an Korn und Geld — ich habe nichts.
Ich denk, es sieht mir jeder an!
Ich bin fast schon ein Bettelmann.“
Dies war des Hamsters letztes Wort.

Die Mäusin geht bekümmert fort
mit Jammern und mit Weinen —:
„Jetzt weiß ich noch einen;
Das ist der Igel in der Stadt,
der auf dem Markt den Obstkram hat.
Zu dem will ich lenken,
er wird mir was schenken.“
Der Igel, als die Mäusin kam,
stand grad' vor seinem Apfelkram
und sah recht bös und struppig aus.
Die arme Maus
bückt sich demütig
und sagt ganz wehmütig:
„Igelchen, Igelchen!
bitte, sieh her!
Schenk mir ein Äpfelchen,
hast ja noch mehr!
Hat's auch den Wurmstich,
wir essen es doch;
sieh, meine Kinderchen
hungern ja noch.“
Der Igel macht ein bös Gesicht:
„Fort! Fort! Das Betteln duld ich nicht.
Es ist 'ne rechte Plage,
so geht es alle Tage.
Fort! Fort! Machst du noch viel Geschrei,
so ruf ich gleich die Polizei.“

Dies war des Igels letztes Wort.
Die Mäusin geht bekümmert fort
und klagt und weint und jammert sehr:
„Jetzt weiß ich keine Hilfe mehr;
mit uns ist's aus.“

Sie geht nach Haus;
da springt schon in der Stubentür
die Kinderschar entgegen ihr:
„Mama, Mama, ein Brief ist da
vom Onkel aus Amerika.“
Die Mäusin denkt: „Was kann das sein?“
Sie nimmt den Brief und sieht hinein
und sieht und sieht — fast sinkt sie hin —
im Brief sind hundert Taler drin.
Der Onkel schreibt: „Ich hörte heut,
bei euch im Land sei schlechte Zeit.
Nun seht, ich bin ein reicher Mann,
hab mehr, als ich verzehren kann;
die hundert Taler sind für euch,
braucht ihr noch mehr, so schreibt nur gleich.“
Die Mäusin ist ohn'maßen froh;
zum ält'sten Mäuschen spricht sie so:
„Jetzt, Käthchen, lauf zur Stadt und kauf
Eier und Salz, Butter und Schmalz
und Brot und Mehl und Licht und Öl!
Sput dich und sei bald wieder hier —
dann essen wir und jubeln wir,
und jedes kriegt sein Gläschen,
da steckt's hinein sein Näschen;
dann stoßen wir zusammen an:
Hoch leb der Onkel, der Ehrenmann!“

Ich bin sehr hungrig gewesen. Hungrig nach Liebe bin ich gewesen und durstig nach Wissen; alles Andere war nichts. Goldene Aepfel hängen lockend im Gezweig und schießen ihre Strahlen durch das Grün. Sie blenden so die Augen, die schönen, glänzenden Früchte. Die Hände habe ich ausgestreckt und habe sie mir zerrissen an den Dornen; — viele Tränen habe ich vergießen müssen um den goldenen Glanz im Grün. Im Schatten habe ich gesessen mein ganzes Leben durch, und doch war ich für das Licht geboren. Es ist hart, hart, hart, im Schatten sitzen zu müssen und Hungers zu sterben, während so schöne Augen leuchten in der Welt, während so holdselige Stimmen locken, — in der Nähe und, ach, auch aus so weiter, weiter Ferne. Ich habe auch Hunger gehabt nach der Ferne, aber im Schatten mußte ich bleiben, auf einen kleinen Raum im Schatten war ich gebannt. Ein goldener Regen umspielte mich oft; in Schauern fielen die leuchtenden Früchte nieder um mich her und glänzten durchs Grün und durch die Morgen- und Abendröten; mir aber waren die Hände gefesselt, und nichts hatte ich als mein qualvolles Sehnen. Ich habe nichts, nichts erhalten von dem reichen Leben. Nur mein Sehnen ist mir zuteil geworden, und auch das geht nun zu Ende. So wird's dunkel vor den Augen, still vor den Ohren und im Herzen; ich werde satt sein — im Tode. —

Das letzte Wort des Armen-Schullehrers Carl Silberlöffel aus „Der Hungerpastor" von Wilhelm Raabe.

Wer schaffen will, muß fröhlich sein.
Du wirst es nie zu Tücht'gem bringen
bei deines Grames Träumereien,
die Tränen lassen nichts gelingen,
wer schaffen will muß fröhlich sein!

Wohl Keime wecken mag der Regen,
der in die Scholle niederbricht,
doch golden Korn und Erntesegen
reift nur heran beim Sonnenlicht.

Fontane.



# Rundschau.

## Zeitschriften und Zeitungen.

Obwohl in dieser knapp bemessenen Übersicht gewöhnlich nur neuere Aufsätze der pädagogischen Presse genannt werden, wird diesmal zuerst auf ein der Heimatforschung und -bildung gewidmetes Sonderheft der Deutschen Blätter in Polen*) hingewiesen, weil es für jeden Lehrer, der sich um die Erforschung der Heimat bemüht, ganz unentbehrlich ist.

Im einleitenden Aufsatze gibt Dr. Hermann Rauschning vierzehn Leitsätze gestaltender Volkserziehung als Volksgestaltung, die in gemeinsamer Arbeit durch Vertreter der Heimatbildung, der Deutschbildung und einer Erziehung zur Volksgemeinschaft während einer Tagung deutscher Volksbildner in Marburg gewonnen wurden.

*) Erschienen im Juli 1926. Verlag der Historischen Gesellschaft für Posen — Poznań —.

Sie wollen dem Leser den großen Zusammenhang zeigen, in welchen die Grundgedanken und Anregungen der Aufsätze des Heftes gehören, damit bei einer eng umgrenzten Beschäftigung mit der heimischen Umwelt die Richtung zum Wesentlichen und Großen gewahrt bleibe. Heimatforschung, die Grundlage der Heimatbildung, „darf nicht zu liebhaberhaften Beschäftigungen mit Dingen führen, die sich Selbstzweck sind, sondern in ihren Ergebnissen zur volksgestaltenden Bildung unseres Deutschtums beitragen sollen".

Über Heimaterziehung und Heimatforschung bringt Josef Blau einen längeren Aufsatz, der vor allem die Fragen und Befürchtungen, die Zweifel und Einwände der Müßigen, Zweifler, Mutlosen und Besserwisser beantwortet. Er kommt zu dem Schluß, daß alle Einwände gegen die Heimaterziehung und Heimatforschung „immer nur von geringer Einsicht in das Wesen des Gegenstandes herrühren" und dürfte mit seinen klärenden Worten manchen Zweifler unter uns für seine Richtung gewinnen.

Die allgemeinen Grundsätze ostlanddeutscher Heimatforschung und Heimatdarstellung bespricht Walter Kuhn in seinem Aufsatze Wege und Ziele ostlanddeutscher Heimatforschung.

Besonders wertvoll wird für den Lehrer das Merkblatt für die Heimatforschung sein, in welchem Dr. Hermann Rauschning nach der Aufstellung allgemeiner Leitgedanken das Arbeitsgebiet mit der Ausführlichkeit und Gediegenheit des Wissenschaftlers umreißt. Er unterscheidet die vom Sinnlichen ausgehende, die gesamte Umwelt umschreibende, den Lebenskreisen folgende und die systematisch-wissenschaftliche nach Wissensgebieten vorgehende Forscher- und Sammeltätigkeit. Die erstere, die für die Umwelt des Dorfes die empfehlenswerte Forschungsform die Grundlage für die praktische Arbeit in der Heimatschule sein dürfte, berücksichtigt die Landschaft, den Wohnort, die Flur, das Haus, den Hausrat, die Hauswirtschaft, die Bewohner, das Familienleben, die Kleidung, Speisen und Mahlzeiten, Krankheiten, Feste und Vergnügungen, Volksspiele, Kinderspiele, Volkslieder, Märchen, Sagen, Sprichwörter, Rätsel, Redewendungen, die Sprache, den Aberglauben, Sitten und Bräuche, Erziehung und Bildung, Religion, Gerichtswesen, Zeiten und Wetter, Land- und Viehwirtschaft, andere Berufe, die Dorf- (Orts-) gemeinschaft, die Schicksalsgemeinschaft, den seelischen Charakter und die körperlichen Eigenschaften und das Gesamtbild.

Der Verfasser kennzeichnet weiterhin die wissenschaftlich vorgehende Forschertätigkeit, spricht über mündliche und anschauliche sowie schriftliche Quellen, über Sammelarbeit (Schriftliche Aufzeichnungen, Sammelweise, Ordnung des Materials, Arbeitsgemeinschaft und Arbeitsteilung), über die Vergleichsarbeit und über die Verwertung des Materials.

Es ist unmöglich, an dieser Stelle mehr als eine Inhaltsangabe des genannten Heftes zu geben. Jeder Lehrer, dem es um seine Heimatforschung ernst ist, wird das Heft selbst studieren müssen. Wer durch diese Zeilen dazu angeregt werden sollte, wird für seine Forschertätigkeit reichen Gewinn daraus schöpfen.

*

„Heimatkunde überwindet die Fächertrennung, sie sammelt die Früchte aller Felder in eine Scheuer und macht sie für eine Aufgabe fruchtbar, für das Wachstum des inneren Menschen, für die Bildung der Persönlichkeit." — In einem Sonderheft der Pädagogischen Warte*) („Heimatforschung und Heimatkunde" — Juli 1926) begründet Julius Bansmer diesen Satz in seinem Aufsatz Heimat und Heimatkunde als Bildungsquellen. Das Heft enthält u. a. folgende Arbeiten: Über Landschaft und Persönlichkeit. Heimatkunde oder Heimatfreude, Vom Miniaturmodell zum Straßenplan, Wie ich eine Vierzehnjährige im Einzelunterricht in das Verständnis des Meßtischblattes einführte.

Die Pädagogische Warte brachte im November 1930 ein anderes Sonderheft heraus, das unter dem Leitgedanken „Heimatbildung" folgende Aufsätze enthielt: Niederelbische Deichgebiete, Von der Rohbraunkohle bis

*) Verlag Zickfeldt — Osterwieck a. H.

zum Paraffin und Benzin, Die Behandlung der „Autobuslinien im Kreise“, Entdeckungsreisen durch die Tümpel und Teiche der Heimat, Das Isertal, und Der Linolschnitt im Dienste der Heimatkunde.

Außerordentlich wertvoll für die Weiterarbeit sind die in den Heften enthaltenen Literaturberichte.

**Errichtung einer deutschen pädagogischen Akademie in der Tschechoslowakei.**

Die Deutsche Pestalozzi-Gesellschaft in der Tschechoslowakei hat mit Unterstützung der deutschen Lehrerverbände, einzelner deutscher Organisationen der Industrie, des Handels, des Gewerbes und der Arbeiterschaft im Anschluß an die deutsche Universität in Prag eine pädagogische Akademie errichtet, die der Ausbildung von Lehrern dient. Die Lehrerbildungsfrage ist in der Tschechoslowakei noch nicht neu geregelt und immer noch erfolgt die Ausbildung in Lehrerbildungsanstalten. Auf tschechischer Seite wurden indessen in Prag und Brünn pädagogische Akademien auf privater Grundlage errichtet, die im heurigen Jahre vom Staate übernommen worden sind. Ebenso wurde heuer eine staatliche Akademie in Preßburg für die Slowakei errichtet. Die deutsche Gründung, die vorläufig eine private Anstalt ist, bezweckt, nun auch die Lehrerbildung der deutschen Lehrer auf neue Bahnen zu führen. Um die Errichtung der deutschen pädagogischen Akademie hat sich besonders der Universitätsprofessor. Dr. E. Otto, Prag, verdient gemacht.

**Der erste Slawische Pädagogische Kongreß** fand in der Zeit vom 1.—5. Juli in Warschau statt. Er sollte ein Bild der gegenwärtigen Lage des Schulwesens in den Slawischen Ländern geben, gemeinsame pädagogische Probleme zur Besprechung stellen und eine Entscheidung über das Projekt der Schaffung einer ständigen Slawischen Zentrale für Fragen der neuen Erziehung herbeiführen.

Die Tagung war gut besucht und bot ein gehaltvolles Programm. In zwei Plenarversammlungen wurden folgende Vorträge gehalten: „Reformatorische Bestrebungen in Bulgarien“ (Universitätsprof. Dr. Katzaroff), „Arbeitsschule und Leben“ (Direktor Jovanovic), „Zusammenarbeit der Slawen. Wirklichkeit, Ziel und Mittel pädagogischer Zusammenarbeit“ (Wawrzynowski), „Der Stand des Schulwesens in den Slawischen Ländern“ (Drzewiecki). Drei Sektionen hatten neben dem genannten noch ein umfangreiches Sonderprogramm zu erschöpfen. Zum Schluß wurden einige Schulen der Hauptstadt und eine Schule in der Provinz besichtigt.

**Über die Unterrichtsprogramme.**

„Die Neue Erziehung strebt zur Erhaltung und Stärkung der geistigen Kräfte des Kindes, zur Entbindung schöpferischer Kräfte der Persönlichkeit. Im Rahmen der heutigen Programme ist die Verwirklichung dieser Losungen unmöglich, ihr Inhalt ist dem Kinde aufgedrungen, er verbindet sich nicht mit seinem Erleben; es können die Kräfte des Kindes, die seinem Tätigkeitsdrang und Mitteilungsbedürfnis entspringen, nicht ausgenützt werden. Es muß eine Aktion eingeleitet werden, die eine Neugestaltung der Programme unserer Schulen mit dem Streben nach einer solchen Einschränkung der Menge des Lehrstoffes zum Ziele hat, welche eine tiefere Aneignung des Inhalts durch die Kinder und schöpferische Kinderarbeit in der Schule ermöglichen kann.“ (Abschnitt 4 der im Juli d. J. von der Polnischen Sektion der Internationalen Liga für Neu-Erziehung beschlossenen Thesen).

**Aus der Schulstube.**

In einer Polnisch-Stunde ist von den Ständen im ehemaligen Polen die Rede.

— Welche Stände gab es im ehemaligen Polen?
— Den Adel, die Bauern . . .
— Und weiter?
— Die Bürger . . .
— Und weiter? . . . Nun, die Ärmsten der Stadtbewohner?
— Beamte!

(Wahrheitsgetreu.)

(Przegląd Pedagogiczny.)

**Ein schöner Brauch.**

In den obstreichen Gegenden der Schweiz haben die Kinder im Herbst immer einen ganz besonderen „Freude-Tag“. Sie dürfen dann mit ihren Lehrern hinausziehen, um von den fruchtschweren Bäumen die schönsten Früchte zu sammeln, die sie dann sorgsam verpacken und ihren kleinen Brüdern in den obstarmen Bergdörfern senden. Die staatlichen und privaten Verkehrseinrichtungen beförderten im letzten Jahre kostenlos fast zehntausend Zentner dieser gespendeten Früchte, und die Gemeindeältesten der Bergdörfer sorgten für eine gerechte Verteilung derselben.

# Aus dem Verbandsleben.

## Aus den Vereinen.

### Sitzungsberichte.

**Pädagogischer Verein Bromberg.**

Sitzung vom 12. Septemebr 1931.

Anwesend sind 20 Mitglieder.
Um 5.10 Uhr eröffnet der Vorsitzende, Kollege Radtke,
die erste Sitzung im Vereinsjahre. Seine Wünsche für das
neue Geschäftsjahr gehen dahin, daß die Sitzungen allen
für ihre amtliche und außeramtliche Wirksamkeit An-
regungen bringen mögen; gleichzeitig sollen sie Stunden
der Erholung sein und ein starkes Gefühl der Befriedigung
auslösen. Jeder soll dazu beitragen, damit am Schlusse
des Vereinsjahres von einer regen Teilnahme berichtet
werden kann.

Nach Bekanntgabe der Tagesordnung und Verlesen
des Berichts über die Generalversammlung berichtet
Kollege Heuchert über die Vertreterversammlung in Josefs-
berg. Hierauf wird über die Aufstellung des neuen Ar-
beitsplanes beraten. Neben dem Verbandsthema und
sonstigen Themen sollen auch die großen Zeitereignisse
(Goethe- und Haydnjahr) Berücksichtigung finden. Für fast
alle Sitzungen konnten auch schon die Redner namhaft ge-
macht werden.

Vor Schluß der Sitzung um ¾7 Uhr wird noch ein Fragebogen für einen volkskundlichen Atlas ausgefüllt.

**Zweigverein Naklo (Nakel).**

Unsere letzte Sitzung fand am Sonntag, dem 4. Oktober dieses Jahres statt. Leider war dieselbe außerordentlich schlecht besucht, was um so mehr zu bedauern ist, als die abwesenden Mitglieder den schönen, interessanten Vortrag versäumt haben, welchen uns Fräulein Kremin über Mahatma Ghandi hielt.

**Zweigverein Chojnice (Konitz).**

Am Sonnabend, dem 10. Oktober, 3 Uhr nachmittags, fand sich ein namhafter Teil unserer Mitglieder zu einer Sitzung in der deutschen Privatschule zusammen. Der Vorsitzende begrüßte mit warmen Eröffnungsworten den Kollegen Behnke-Falkenhorst als neues Mitglied.

Sodann hielt Kollege Michalowski einen äußerst umfangreichen und interessanten Vortrag über das Thema: „Beziehungen zwischen der deutschen und der polnischen Sprache und Kultur.“ Er begann mit dem Zitat: „Die Nachbarschaft hat ihre Rechte“ aus der Abhandlung des Posener Professors Danysz über polnische Ausdrücke in der deutschen Sprache (Przyjaciel Szkoły 1922). Benachbarte Völker beeinflussen sich gegenseitig. Das trifft auch für Deutsche und Polen zu. Was der deutsche Ordensmann, Bauer, Handwerker und Kaufmann an kulturellem Gut nach Polen gebracht haben, dafür ist die polnische Sprache ein beweiskräftiges Zeugnis. In den einstündigen Ausführungen nahm der Redner an Hand des Słownik

etymologiczny Języka polskiego von A. Brückner zahlreiche polnische Ausdrücke aus mehreren Sachgebieten „unter die etymologische Lupe“ und wies ihre deutsche Herkunft nach.

Als Abschluß dieses Teiles folgte ein kurzer Auszug aus dem Geschichtswerke von Dąbrowski über die wirtschaftliche und politische Bedeutung der deutschen Kolonisation in Polen. Im zweiten Teil sprach der Vortragende in Anlehnung an die eingangs erwähnte Abhandlung des Professors Danysz über polnische Ausdrücke in der deutschen Sprache.

Zum Schluß wurden mehrere Ausdrücke aus der eigenen Heimat, der Koschneiderei angeführt, die der polnischen Sprache entnommen sind.

### Lehrerverein Gniezno (Gnesen).

Sitzung vom 19. September 1931.

Mit einer eindrucksvollen Ansprache eröffnete der Herr Vorsitzende die erste Sitzung im neuen Schuljahr. Er wies auf die Schwere unserer Aufgaben und unseres Standes hin; an der Schwelle eines neuen Arbeitsjahres kommt es einem immer wieder neu zum Bewußtsein: „Wir aber wollen auch dies Jahr die Hände nicht in den Schoß legen! ‚Das straffgespannte Wirken nur ist Leben; des Menschen ärgste Sünde heißt Erschlaffung.‘ Der Geist, der uns im vorigen Jahre hier zusammengeführt und -gehalten hat, der soll uns auch in diesem leiten und umgeben!“

Darauf gab es verschiedene Berichte zu erstatten. Der Bericht über Josefsberg wurde zurückgestellt, bis zum Erscheinen des Berichtes der Schulzeitung.*) Über Langenolingen dagegen wurde ausführlich gesprochen. Es heißt also nun, sich in den Geist der neuen Gottesgelehrtheit (Theologie) einzuarbeiten, denn nur so werden wir dem Geiste des neuen Religionsstoffplanes näherkommen. Helmut Schreiner „Pädagogik aus Glauben“ wird darum sofort zur Durcharbeitung angeschafft. Noch dringlicher aber wird die Zeitschrift „Schule und Evangelium“ zur Einarbeitung empfohlen.

Im neuen Schuljahr wollen wir uns insbesondere die Pflege des Deutschunterrichts angelegen sein lassen. Entsprechende Werke werden angeschafft, als erstes Karstädt „Freie Aufsätze“. Zu unsern andern Zeitschriften wird noch die „Pädagogische Warte“ bestellt.

Im wissenschaftlichen Teil unserer Arbeitsstunde sprach Herr Meßlin über das Deutschtum in Wolhynien. Er verstand es prächtig, uns in das Leben und Treiben des Deutschwolhyniers einzuführen. Wir sahen ihn bei Arbeit, Rast und Spiel, und endlich trat er uns entgegen im Spiegel seiner Dichtung. — Der ganzen Darbietung war das Heimatbuch der Deutschen Wolhyniens zugrunde gelegt, das wirklich ein wahres Heimatbuch ist, und es verdient, unter uns Deutschen in Polen die weiteste Verbreitung zu finden. — Damit schloß die Sitzung vom 19. September, die uns um zwei neue Mitglieder bereicherte. Anwesend waren 17.

Sitzung vom 10. Oktober 1931.

Im festlichen Schmuck fanden wir diesmal unsern Arbeitsraum. Der Herbst hatte seine letzten Blumen dazu gespendet. Uns alle beherrschte Abschiedsstimmung! Unser zweiter Vorsitzende, Herr Wilke, wandert aus. Ihm ist die Feierstunde geweiht.

Der Vorsitzende richtete im Namen des Vereins herzliche Abschiedsworte an den Scheidenden und übermittelte ihm die Grüße und Wünsche des Bezirksvorsitzenden, der uns zu unserer Tagung herzliche Zeilen übersandt hatte. Zum Schluß überreichte er ihm unsere Abschiedsgabe mit Widmung. Mit bewegten Worten dankte Herr Wilke, der unserm Verein immer ein treues Gedenken bewahren wird. Als Erinnerungsgabe schenkte er dann einem jeden von uns ein Bild aus unserer vorigen Arbeitsstunde.

Im zweiten Teil unserer Tagung wurde zu dem Bericht der Schulzeitung über Langenolingen Stellung genommen. Darin redet man von „geschichtlicher Belastung“, „versteinerter Seminartheologie“ und andern solchen Dingen, die unser stärkstes Befremden hervorriefen. Wir können nur feststellen, daß die bescholtene Seminartheologie so jung, so lebenskräftig und modern war, wie jede andere Theologie jener Zeit! Und ist denn die neue Theologie schon die alleinherrschende in unsern Tagen? Spukt denn die idealistische Religionsauffassung, ja sogar die orthodoxe, nicht heute noch in Kreisen, in denen ihre Herrschaft schon längst beendet sein sollte? Es ist uns auch neu, daß man voll Lobes von sich selbst sprechen muß. Neu ist uns dazu, wie man in Langenolingen mit Lehrplänen umgeht! Aber wir trösten uns und hoffen, daß nun endlich die „planlose“ Zeit ein Ende nehmen wird. Ein neuer Geist wird aus dem neuen Plane wehen, und auf diesen neuen Geist haben wir uns vorzubereiten, sonst kann es leicht noch ärger werden denn zuvor!

Nach dieser allgemeinen Aussprache ergriff Herr Lück das Wort zu seinem Vortrag „Das Wort Gottes und der Unterricht“. Klar und deutlich zeigte er hier den Geist der modernen Theologie gegenüber orthodoxer und idealistischer Religionsauffassung! Eine lebhafte Aussprache schloß sich gleich daran. Das war die erste große Vorbereitungsstunde auf den neuen Religionsunterricht. Nun müssen neue folgen, bis jener neue Geist unter uns heimisch wird. In unserer nächsten Stunde beginnen wir mit der „Pädagogik aus Glauben“.

Nach Herrn Lück kam Herr König zu Wort. Er ist ein eifriger Verfechter der neuen Leibesübungen, und was er uns durch Wort und Beispiel bot, war so hinreißend, daß wir Herrn König baten, uns durch Turnstunden in die Geheimnisse seiner Kunst einzuführen. Er hat zugesagt und das nächste Mal wird mit dem Unterricht begonnen werden.

In dieser Sitzung wurden noch viele wichtige Fragen erörtert. Unter anderm wurde über die Lesebuchnot für das zweite Schuljahr gesprochen und prächtige Büchlein für das zweite Schuljahr gezeigt, die in Deutschland gebraucht werden.

Auch über die Anschauungsmittel in unseren Schulen wurde gesprochen. Eine kleine Ausstellung von Bildern für den Unterricht war veranstaltet worden, die aller Begeisterung hervorrief, einmal durch ihre Güte und dann durch ihre Billigkeit. Es waren dies Bilder der „Ilustracja szkolna“, herausgegeben vom Polnischen Lehrerverband, Warszawa, Swiętokrzyska 18, zum Preise von 2 und 3 Złoty für die Bildreihe. (Verzeichnisse aller bisher erschienener Bildreihen versenden gern die Herausgeber.)

Um 8 Uhr wurde die arbeitsreiche Sitzung geschlossen. Nun wurde der Bücherwart noch reichlich bedrängt, denn jeder wünschte noch einige Nummern der Vereinszeitschriften oder ein Buch aus der pädagogischen Bücherei des Vereins zu erhaschen. Die Teilnehmerliste wies diesmal 19 Namen auf. Eingetreten in den Verein ist Herr Kollege Kamenz-Witkowo.

### Kreislehrerverein Leszno (Lissa).

Am 10. Oktober fand in Conrads Hotel eine Sitzung des Lissaer Kreislehrervereins statt, die recht gut besucht war. Professor Bonin hielt einen Vortrag über Parodie und Travestie. Derselbe war durch viele Beispiele veranschaulicht und fesselte (zumal auch der Humor dabei zu seinem Rechte kam), die Zuhörer in hohem Grade. Der Dank der Versammlung tat sich in einem stürmischen Beifall kund.

Die nächste Sitzung findet am 14. November statt. Kollege Drews wird (in Anlehnung an Bode) über die „psychische Eigenart der ländlichen Jugend“ sprechen. — Auch diesmal tagt die Versammlung in Conrads Hotel.

### Zweigverein Katowice (Kattowitz).

Monatssitzung vom 9. September 1931.

Die erste Sitzung im neuen Schuljahr wurde am 9. September 1931 im Christlichen Hospiz abgehalten und vom ersten Vorsitzenden mit einer besonders herzlichen Begrüßung eröffnet. Der Schriftführer liest darauf den letzten Sitzungsbericht vor, der debattenlos genehmigt wird. Bevor nun der erste Vorsitzende verschiedene Mitteilungen macht, widmet er dem in unsern Reihen gut bekannten verstorbenen Rektor i. R., Franz Urbanek, einen warmen Nachruf, und die Versammlung ehrt das Andenken des Verschiedenen durch Erheben von den Plätzen. Herr

*) Erscheint nicht. Siehe Nr. 1, Seite 8.

Gattner weist auf die Veranstaltungen des Kulturbundes (8. deutsche Hochschulwoche — Goethe-Abend — Mit Graf Zeppelin in der Arktis) hin und gibt ferner folgendes bekannt: 1. Am 14. und 15. November findet die zweite heimatkundliche Tagung statt. Alle Interessenten sind herzlich eingeladen. Die Ausgestaltung für den Abschlußabend dieser Tagung hat der Lehrerverein übernommen und dem Kollegen Lamozik übertragen. 2. Die Monatssitzungen werden auf den 4. November und 9. Dezember 1931, die Generalversammlung auf den 13. Januar 1932 und das Vereinsvergnügen auf den 5. Januar 1932 gelegt. 3. Die Monatssitzungen beginnen von Oktober ab erst um 7 Uhr. 4. Die Obmänner werden nochmals ersucht, möglichst bald die Zahl der benötigten Zeitungen anzugeben. 5. Meldungen für die Unterbringung deutscher Kinder in polnischen Familien sind bis zum 1. Mai 1932 an den ersten Vorsitzenden zu richten. 6. Im Anschluß an die Graudenzer Haupttagung findet im nächsten Jahr eine Schwedenreise statt. (Reisekonto anlegen!) 7. Die pädagogische Arbeitsgemeinschaft tagt zum 1. Mal in diesem Schuljahr am 12. Oktober im Hospiz.

Der zweite Teil der Sitzung stand im Zeichen der Josefsberger Haupttagung: Herr Gattner sprach über die Hauptvorstandssitzung, Herr Alfons Urbanek über die Legut, Herr Paul Urbanek erstattete Bericht über die Vertreterversammlung und Fräulein Klara Senkalla erzählte von den unvergeßlichen Eindrücken der Karpathenwanderung. Der erste Vorsitzende dankte für die interessanten Berichte und die Zuhörerschaft spendete reichen Beifall. Der erste Vorsitzende schloß die Sitzung mit einem Abschiedsgruß an einige nach Deutschland ziehende Mitglieder. Anwesend waren 113 Mitglieder und Gäste.

---

## Vereinstafel.

**Pädagogischer Verein Bromberg.** Sitzung am 14. November, 4¾ Uhr nachmittags, bei Wichert.

**Bromberg-Land.** Sitzung am 8. November, vormittags 11 Uhr, bei Wichert.

**Zweigverein Nakło (Nakel).** Nächste Sitzung am Sonntag, dem 8. November, um 3 Uhr nachmittags, bei Fräulein Unger.

**Lehrerverein Gniezno (Gnesen).** Die nächste Sitzung findet am 7. November 1931 in der Kubusloge statt. Tagesordnung: 1. Stunde für Leibesübung (Herr König). 2. Pädagogik aus Glauben: a) Die Selbstauflösung der Pädagogik in der Gegenwart; b) Anthropologische Voraussetzungen der heutigen Pädagogik. (Zwei Vorträge.)

**Lehrerverein Nowy Tomyśl (Neutomischel).** Nächste Sitzung am Sonnabend, dem 14. November, nachmittags 3 Uhr, bei Kern. Den Vortrag hält Kollege Schiller.

**Kreislehrerverein Leszno (Lissa).** Nächste Sitzung am 14. November. Vortrag: Kollege Drews über die psychische Eigenart der ländlichen Jugend.

**Arbeitsgemeinschaft Posen. Nächste Zusammenkunft Sonntag, den 8. November, zur gewohnten Zeit** in der Schule, Garncarska 7.

**Zweigverein Jarotschin.** Nächste Sitzung am Sonntag, dem 15. November. Vortrag: Gottfried Keller (Fräulein Werner). Außerdem wichtige Besprechungen. Vollzähliges Erscheinen erwünscht.

**Lehrerverein Wolsztyn (Wollstein).** Nächste Sitzung am Sonnabend, dem 14. November, nachmittags ½3 Uhr, bei Fischer.

**Zweigverein Katowice (Kattowitz).** Nächste Sitzung am Mittwoch, dem 4. November 1931, abends 7 Uhr, im Christlichen Hospiz.

**Lehrerverein Graudenz.** Sitzung am Sonnabend, dem 7. November cr., 5 Uhr nachmittags, im Deutschen Privatgymnasium. Tagesordnung: Vortrag: Wirtschafts- und Gesellschaftsleben in Rom zur Kaiserzeit (Herr Dr. Kotzian). Aufnahme neuer Mitglieder. Verschiedenes.

## Mitteilungen der Schriftleitung.

**Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre (Bd. 2)**
**Unterrichtslehre der Neuen Schule (Teil 1)**
von Adolf Rude.
Verlag A. W. Zickfeldt-Osterwieck-Harz. Preis: geheftet 10,— Rmk., gebunden 12,— Rmk.

Mehr als eine kurze Buchbesprechung soll unsere heutige Veröffentlichung „Die deutsche Dichtung in der Volksschule" die Aufmerksamkeit unserer Leser auf das Buch lenken, dem der betreffende Abschnitt entnommen ist. In einer besonderen Besprechung wird es noch eingehend gewürdigt werden. Jeder Besucher der Bromberger Deutsch-Tagung findet es mit weiteren Werken der Rudeschen Sammlung in einer Sonderausstellung der Johne'schen Buchhandlung, auf die hiermit empfehlend hingewiesen wird.

## Büchertisch.



(Zu beziehen durch W. Johne's Buchhandlung, Bydgoszcz, Plac Wolności 1.)

### Westermanns Monatshefte.

Schon wiederholt haben wir unsere Leser auf Westermanns Monatshefte aufmerksam gemacht und das Erscheinen der November-Nummer gibt uns hierzu wieder Veranlassung. Das Lesen einer solchen Monatsschrift ist heute, da die Ausgaben für kulturelle Dinge eingeschränkt werden müssen, fast eine Notwendigkeit. Die Ereignisse der letzten Wochen haben auch den ruhigsten Menschen aus dem Gleichgewicht gebracht. Wir brauchen aber dringend einen ruhenden Pol in dieser schweren Zeit, an dem man sich aufrichten kann, der uns die Ruhe, die verlorengegangen ist, wiedergibt. Westermanns Monatshefte möchten Helfer in dieser ungünstigen Zeit sein, indem sie auf das Schöne und Wertvolle in der deutschen Kunst und Literatur hinweisen, den Glauben an unser Volk erhalten und stärken und durch wertvolle Aufsätze das Wissen erweitern. Diese Zeitschrift bringt die besten deutschen Romane, die interessantesten Reisebeschreibungen und eine Unmenge von Abhandlungen über alle Wissensgebiete. Die wertvollen Kunstbeilagen, die vielen ein- und buntfarbigen Bilder geben Einblick in die deutsche Kunst, und auch für Unterhaltung ist in Westermanns Monatsheften durch die Rätselecke und durch die Rubrik „Allerleirauh" gesorgt. Jedem Heft liegt eine Atlaskarte bei. Gesammelt geben diese den wertvollen Westermanns-Monatsheft-Atlas.

Wer Westermanns Monatshefte noch nicht kennt und sich persönlich ein Urteil bilden will, der verlange vom Verlag Georg Westermann in Braunschweig kostenlos ein früher erschienenes Probeheft.

---

**Nr. 3 wurde am 20. Oktober abgeschlossen. Redaktionsschluß für Nr. 4 am 6. November.**

Gedruckt bei A. Dittmann in Bromberg. 312431